

### Castañeda-Peña: Methodological Imprisonment of Research in ELT Education: Exploring Complementary Ways-Out

*Gabriel Medina Carrasco*  
gmedina1963@gmail.com

*Universidad Autónoma de la Ciudad de México*

Este libro inicia con una breve provocación que esboza la intención disruptiva de los textos que siguen a continuación. Su coordinador, Harold Castañeda-Peña, parte evidenciando inspirado en Wallerstein (1996), que los científicos sociales se han habituado a la producción científica de la verdad con base en una racionalidad que ha abandonado el escepticismo metodológico. Esto ha naturalizado la certeza del conocimiento en un horizonte de certidumbres producidas ideológicamente en el marco del proyecto civilizatorio de la modernidad. Dicha racionalidad de las certezas hegemoniza la producción del conocimiento en términos epistémicos, ontológicos y metodológicos. En la medida en que esta hegemonía también organiza el proceso formativo de los profesores de ELT, el autor propone trabajar en la incertidumbre como escenario reflexivo para que sea una vía que permita trascender la rigidez académica que, en un gesto de simulación ideológica, promueve un trabajo objetivo encubridor de la reproducción geopolítica de la episteme surgida y expandida colonialmente desde los centros académicos del Norte Global al Sur Global. En una apuesta por denunciar los límites analíticos de tal hegemonía, y trascender las restricciones que éstos imponen al trabajo científico, Castañeda-Peña sugiere repensar el trabajo metodológico enmarcándolo en el espíritu crítico y disruptivo de la decolonialidad.

Es de destacar que el autor recupere, desde los cuestionamientos recibidos, la experiencia personal y la del Doctorado del Énfasis en ELT Education que ofrece la Universidad Distrital de Colombia; sobre esta base desplaza su

problematización de los planos geopolítico y epistémico que son ampliamente trabajados en la reflexión decolonial hacia el nivel metodológico, acerca del cual existen escasos análisis pero que comporta amplias posibilidades para repensar el conocimiento resultante de la materialidad de las derivas sociales, subjetivas y políticas de los sujetos coloniales u occidentalizados del Sur Global; dichos sujetos, paradójicamente en el horizonte moderno de la metáfora kantiana *sapere aude*, redirigen su capacidad reflexiva a indagar en las condiciones de posibilidad de tal capacidad. Siguiendo en la tesitura de las paradojas, el autor sugiere que las críticas recibidas en el nivel metodológico de la producción decolonial son una oportunidad para redoblar los esfuerzos en trabajar en el escepticismo metodológico abandonado por la ciencia hegemónica.

En línea con la tradición crítica foucaultiana (Foucault, 2018), Castañeda-Peña convoca a corroer los presupuestos metodológicos de la racionalidad científica colonial-racista-eurocéntrica devenida en corrientes dominantes en la academia del Sur Global. En virtud de este *no dejarse gobernar* por el legado epistemológico colonial y geopolítico de Occidente, propone trabajar en un horizonte que reemplace la naturalización de las certezas con las certezas de la incertidumbre. Sin aludirlo explícitamente, el texto es un llamado a trabajar en una subjetivización del *homo resiliens* quien, en una ruta distinta a la búsqueda del equilibrio identitario, se lanza a generar una gramática de la identidad-transformación que exige recodificar los lenguajes y horizontes de comprensión del trabajo analítico (Medina, 2018). En esta tesitura, el autor propone la idea de *movimientos de pensamiento* para reflexionar metodológicamente los temas centrales de la especialidad ELT Education: educación del profesorado en inglés, y poder, desigualdad e identidad.

## Guerrero Nieto: ELT Research from the Global South: Uncertainties in a Rarely-Walked Road

Carmen Helena Guerrero aborda los desafíos que tiene la perspectiva decolonial para el investigador de ELT. Para ello, como ruta para desmontar las estructuras que organizan la producción de conocimiento, propone revisar la tensa relación entre las técnicas cualitativas y cuantitativas. Se trata de una tensión que condiciona la producción de conocimiento en el presente, tanto en los protocolos de investigación como en los programas formativos

de los investigadores, en los que se tiende a priorizar el método basado en el dato duro (cuantitativo).

En función de que las técnicas cuantitativas surgen asociadas al positivismo, la autora analiza los orígenes de las ciencias sociales. Específicamente, recuerda los esfuerzos de Auguste Comte para conferirle estatus científico a la nascente sociología, o *física social*, a partir de argumentar que en la nueva disciplina social el método positivo es fundamental para el estudio racional de los fenómenos sociales (2012). Sin duda, en la actualidad las investigaciones cualitativas ya no requieren validar el estatus científico de sus protocolos de investigación; sin embargo, en la medida en que dicha tensión hace parte del proceso de objetivación del conocimiento, se vincula a otro legado decimonónico más profundo que estructura el trabajo científico: la máxima cartesiana *ego cogito ergo sum* que funda la distinción entre mente y cuerpo. En términos epistémicos y cosmogónicos, esta distinción inaugura una serie de dualidades que han segmentado artificialmente la realidad social (cultura/naturaleza, civilizados/barbarie, hombre/mujer, moderno/salvaje) lo que, en los protocolos de investigación, se expresa en la distinción entre sujeto (mente) y objeto (cuerpo). De acuerdo con Carmen Guerrero, la perspectiva decolonial exige un proceso de decolonización epistémica para desmontar la distinción cartesiana, y por ello adquiere relevancia evidenciar la aparente paradoja que existiría en la comunidad ELT, formada con base en una perspectiva instrumental para realizar una tarea neutra. La idea, por lo tanto, sería apostar por una continua reflexividad de los protocolos de investigación, los lugares de enunciación y los supuestos epistemológicos que condicionan la producción de conocimiento.

En efecto, en la medida en que los profesionales que investigan en el campo de ELT buscan dar cuenta de (comprender) los procesos de aprendizaje de la lengua inglesa en sociedades latinoamericanas, no pueden obviar que trabajan con personas que han configurado sus subjetividades, y visiones de mundo occidentalizadas, en procesos históricos y socioculturales producidos geopolíticamente y colonialmente. Por lo tanto, en sus protocolos de investigación

está implicado, por rigor analítico, incluir dispositivos de indagación e interpretación sobre los condicionamientos que imponen la colonialidad del poder y del ser. A partir de estas aproximaciones, sostiene la autora, los investigadores estarán en condiciones de visibilizar el nivel de penetración de los procesos de colonialidad en la comunidad de ELT y a su vez identificar sus prácticas y subjetividades.

## Méndez Rivera: Experiencing Uncertainties

En *Experiencing uncertainties*, Pilar Méndez Rivera debate sobre la apropiación subjetiva e intelectual que experimentan los integrantes del doctorado de ELT, haciendo énfasis en la reflexión decolonial en la que exponen y desnudan sus limitaciones, miedos y ansiedades en tanto profesores de ELT situados en el Sur Global. Como punto de referencia en la tematización de este proceso, la autora recupera la categoría *sentipensar* que Orlando Fals Borda (2008) instituyó en los años sesenta como un cuestionamiento a la impositiva racionalidad que establecía una fractura con los sujetos en observación como requisito para producir conocimiento. Así como el sociólogo colombiano propusiera el *sentipensar* para recuperar la experiencia vital de las personas, es decir, no sólo el plano reflexivo sino también las sensaciones, las emociones y las intuiciones que organizan los cursos de acción en el mundo-vida, Méndez Rivera propone dicha categoría para pensar la experiencia del proceso de aprendizaje como una herida y una incertidumbre de futuro.

Cabe señalar que esta categoría también es recuperada por Arturo Escobar (Escobar, 2014) para sustentar su teoría de la ontología relacional. Para este fundador de la perspectiva modernidad/colonialidad, *sentipensar* posibilita reflexionar y sentir la vida, formada por humanos y no humanos, con una multiplicidad de cosmovisiones que constatan la existencia de que habitamos en un *pluriverso*. En la medida en que *sentipensar* es una palabra que surge desde la experiencia comunitaria y de la tierra (Restrepo, 2016),<sup>2</sup> se origina en espacios subalternos, como subjetividades *border* del proyecto moderno (Medina 2017). En ese marco, esta categoría se articula con el concepto *territorio* como proceso de territorialización productora de identidades de la vida, y por lo tanto la articulación *sentipensar* y *territorio* permite configurar

---

2 De acuerdo con Gabriel Restrepo (2016), Fals Borda le escuchó la palabra *sentipensar* a un pescador monposino de la costa caribeña de Colombia.

reflexiones sentidas sobre proyectos de vida, autonomía y horizontes de sentido. En esta dirección, la teoría de las ontologías relacionales de Arturo Escobar se sustenta en las experiencias y cosmovisiones de pueblos indígenas y afrodescendientes y se opone a la ontología dual de Occidente. Como se comentó antes, Occidente parte de la separación entre mente y cuerpo y propone analizar la realidad a partir de observar su contenido como sujetos y objetos autocontenidos y separados de sus contextos. En cambio, para la ontología relacional, en la vida todo está relacionado entre sí: lo humano se prolonga en lo no humano y las cosas en los sujetos. Sin señalarlo explícitamente, la ontología relacional se inscribe en la máxima de la cosmovisión de la filosofía bantú que parte del *ubuntu*: soy porque somos (Machado, Mina, Botero y Escobar 2018).

En ese marco, siguiendo a Fals Borda (2008), el texto invita a resistirse al colonialismo intelectual y a exponerse emocionalmente para permitir decolonizarse como sujetos investigadores que están relacionados con sus contextos, tiempos, sujetos de investigación y territorialidades.

## Castañeda Londoño: Research Methodology: Tracing ELT Teachers' Invisibilized Knowledge

En el trabajo de Adriana Castañeda Londoño se realiza un ejercicio de reflexividad muy acucioso sobre la falacia de la objetividad omnipresente en la racionalidad científica dominante. La autora recurre a la metáfora de la serpiente encantada que, por manipulación del músico, enceguecida por el sol aparece bailando desde el fondo de su canasta y en realidad está confundida y vigilante del instrumento musical que percibe como otro depredador. A través de esta metáfora, Castañeda Londoño confiesa que ella, por su formación académica previa, estuvo seducida por los cantos de la racionalidad científica que promete el acto de conocer como un acto de emancipación. Señala que logra observar su propia ceguera epistémica a través de lecturas que cuestionan el estatus único y superior de la racionalidad científica (Spivak, 2003) al discriminar y externalizar otras formas de saber.

También afirma que esa ceguera se reproduce a través de los programas formativos de los investigadores de la comunidad ELT y que, en tanto sujetos el Sur Global, colonizados, debieran asumir el imperativo ético de decolonizarse para no prolongar un ejercicio académico que se rige según las

pautas del canon occidental, esto es, formados de acuerdo con un canon que, además de definir qué es lo que se puede investigar y de qué manera, establece los límites posibles del trabajo científico. Todo ello con la finalidad de favorecer el fortalecimiento de la racionalidad occidental en desmedro de otras miradas de lo humano y lo no humano.

Como una ruta para escapar de la colonialidad, Castañeda Londoño propone realizar una investigación para transformar la realidad con base en un enfoque cualitativo en el que se realce el carácter instituyente del registro testimonial en la producción de conocimiento. El carácter instituyente de las voces participantes (profesores de ELT invisibilizados), busca trascender la tradición interpretativa que surge en una relación jerárquica reduciendo a los sujetos del proceso investigativo a informantes. Es posible que el propio campo de investigación (la comunidad ELT) limite el repertorio de posibilidades que ofrece el registro testimonial: en efecto, los sujetos de interés de la autora son letrados, profesionales bilingües que se desempeñan en el ámbito de la educación y, por extensión, están condicionados por su inserción social y deriva profesional, lo cual puede reducir la potencialidad epistémica del testimonio a un mero registro escrito que no es suficiente para recuperar la dimensión subjetiva de la experiencia social del profesor ELT. La apuesta metodológica en el trabajo de Castañeda Londoño obvia la transgresión epistémica que provocó principalmente la propuesta del llamado grupo de *Estudios Subalternos* (Chakrabarty, 2000), ya que remite a una objeción que la reconocida intelectual poscolonial india, Gayatri Spivak (2003), hiciera a dicha escuela que constituye un cuestionamiento válido en términos formales, pero que no elimina el carácter subversivo del planteamiento de la subalternidad. Como sugiere Spivak (2003) y los otros autores citados por Castañeda (Beverly y otros), al representar discursivamente (en un registro académico) el pensamiento y visión de los sujetos subalternizados por el sistema hegemónico, éstos se desvanecen en la práctica representacional que hace el intelectual que construye el testimonio escrito. Pese a esta certera consideración, la propuesta subalterna evidenció las limitaciones, sobreideologización y ceguera epistémica de la racionalidad científica (y de la academia occidental) para producir conocimiento sobre fenómenos históricos experimentados por sujetos que orientan sus cursos de acción de acuerdo con códigos culturales y no con base en la razón occidental, tal como lo demostró Ranajit Guha (1999) respecto del rol que tuvo el campesinado de la India en la independencia de la administración colonial inglesa.

Aunque Guha trabajó con sujetos sumergidos en una cultura oral, el registro testimonial tiene un amplio potencial por explorar en otros contextos, como por ejemplo en el campo letrado de la comunidad ELT. En la medida en que Castañeda se refiere a un proceso de investigación en curso, podría separarse de la reflexión posmoderna (que sigue inscrita en los horizontes de comprensión del proyecto moderno)<sup>3</sup> y desplazarse hacia marcos decoloniales y del *sentipensar* que podrían recuperar el registro testimonial pero ya no desde el ejercicio interpretativo (racional) de las representaciones sociales (estigmatización social de su profesión) y saberes (experiencias significativas) de los sujetos, sino de sus sensaciones, intuiciones y emocionalidades. Este desplazamiento, sin duda podría generar las condiciones para indagar en un campo del todo inexplorado en el espacio académico del Sur Global.

## Dávila Rubio: Narrative Research: Contributions and Frames within Postmodern, Critical and Decolonial Perspectives

El trabajo de Alejandro Dávila Rubio sugiere explorar la conceptualización y uso del postestructuralismo, la decolonialidad y la crítica narrativa en la formación de profesores en inglés. Es una propuesta sugerente y ambiciosa, ya que busca conexiones entre la potencialidad analítica de las narrativas y la reflexión decolonial, que si bien el autor no logra del todo (quizá porque no es su intención) sí consigue otorgar relevancia al registro narrativo como dispositivo develador del sujeto, es decir, como un mecanismo de producción autocontenida con autonomía racional del actor, en el marco de las circunstancias que tal narrativa enuncia. Al hacer énfasis en el carácter racional y auto contenido de las narrativas que todo actor social produce y pone en circulación, Dávila Rubio olvida que los seres humanos se configuran subjetiva e identitariamente condicionados por la urdimbre de sus pertenencias sociales, la materialidad de la experiencia y las discursividades que circulan en las temporalidades y espacialidades de su existencia. Por lo tanto, el relevar la autocontención y autonomía racional de los sujetos y sus narrativas podría responder a una concepción analítica voluntarista que se acerca a una posición idealista. Sin embargo, en el contexto de todo proceso formativo, Dávila acierta al considerar a las narrativas como un dispositivo fundamental en la configuración de subjetividades y concepciones

<sup>3</sup> Dussel y Valle-Orellana (2018) plantean que la posmodernidad es la última etapa de la modernidad, por lo que las críticas posmodernas al proyecto moderno surgen en el marco de la propia modernidad.

de mundo. En este sentido su planteamiento problemático ofrece una apertura reflexiva con potencial disruptivo.

Aunque no es del todo explícito, el autor tiende a homologar dos referentes teóricos, el posmodernismo y la decolonialidad, que se inscriben en tradiciones de pensamiento distintas. Por ello cabría esbozar brevemente las distancias que comporta la tradición posmoderna respecto de la perspectiva decolonial. En diferentes escritos, algunos teóricos decoloniales han planteado que la posmodernidad es una propuesta conceptual que hace parte del proyecto moderno, por lo que en oposición a la perspectiva decolonial, su aparato crítico no busca desmontar sus estructuras epistémicas y civilizadoras; por el contrario, la propuesta posmoderna es un nuevo intento por profundizar el proyecto individualizador, productivista y deshumanizador del capitalismo tardío (Dussel y Valle Orellana, 2018; Castro Gómez, 2005). En ese marco cabría relativizar la pertinencia del horizonte comprensivo de la posmodernidad, en tanto ésta resalta y promueve el carácter individual de la experiencia social. Así, la apuesta del autor es valorar la potencialidad analítica de *las narrativas personales* en tanto dispositivo comunicacional, social y subjetivo para construir identidades, en virtud de que posibilitan posicionar el yo como similar o diferente a *otro*, permitiéndole actuar sobre y en el mundo y cambiarlo o no con el tiempo, consideraciones todas éstas que requieren necesariamente dar cuenta de la dimensión de poder presente en todo acto elocutivo, es decir en toda manifestación narrativa, dado que el poder marca desigualdades y jerarquías que instituyen los lugares de habla o narrativos. Por lo tanto, la mediación del poder instala el sentido y alcance de todas las narrativas.

Alejandro Dávila señala que en esta oportunidad no le es posible profundizar en sus análisis sobre la narrativa decolonial, por lo que es probable que en los avances posteriores de su investigación tenga ocasión de atender la centralidad del poder en la emergencia, circulación y apropiación (resignificación) de las narrativas y, a su vez, pueda profundizar en la cualidad y especificidad que tendrían las *narrativas decoloniales* en el registro teórico de este dispositivo.

Con todo, es rescatable la mirada que, en virtud de la reflexión planteada por la narrativa crítica, Dávila hace sobre la posibilidad de que los sujetos (especialmente en el espacio educativo) no se limiten a reproducir los discursos hegemónicos circulantes y que, en un gesto de contaminación, arriesguen



a transformarse en constructores de un sentido *otro* a partir de actuar y situarse en un sentido pleno de la condición humana.

En ese horizonte, se abre la posibilidad de repensar la producción del sujeto que hace parte del espacio formativo de la comunidad educativa del inglés desde la propuesta transdisciplinaria, e interrogar los aportes de la perspectiva decolonial para corroer los condicionamientos institucionales y narrativos que tienen los educandos y, por extensión, erigirse protagonistas de su proceso formativo.

El autor resalta el testimonio como recurso para revelar voces históricas y geopolíticamente invisibilizadas por el proyecto moderno civilizatorio, algo sobre lo que hace énfasis la reflexión decolonial. En efecto, para la decolonización epistémica, la recuperación del testimonio indígena, afrodescendiente, y de todo aquel sujeto invisibilizado y/o estigmatizado por el relato dominante, tiene por finalidad desmontar la cosmovisión occidental como la única posible y deseable de vivir.

Cabría señalar que las narrativas de los sujetos no occidentalizados o que se rebelan contra la cosmovisión occidental, en tanto dispositivos que ponen en circulación signos, significados e imaginarios, constituyen fracturas en los límites de la racionalidad científica que posibilitan imaginar y alentar horizontes de sentido distintos, horizontes que podrían dislocar la reproducción del relato dominante en el proceso formativo de los ELTP.

## Posada Ortiz: Towards a Relational Methodological Research

Con la finalidad de comprender el proceso formativo de los estudiantes de profesores de inglés (ELTP) desde sus propias subjetividades, sentido común y emocionalidad, Julia Posada plantea trabajar de manera horizontal y en diálogo con los participantes en su investigación. Para ello, recupera la idea de situar su lugar de enunciación respecto de la problemática de interés, y sugiere seguir una metodología decolonial con la pretensión de desdibujar la jerarquía en la relación que establece el investigador con los participantes (sujetos de interés investigativo). También alude a la importancia de considerar los aspectos éticos en su propuesta investigativa, en la que trabajará sobre la experiencia de colegas en procesos de formación centrándose en

sus apropiaciones subjetivas y emocionales. Julia Posada entiende que la dimensión ética de su propuesta radica en establecer reglas que, con claridad, otorguen a los participantes la decisión de incorporarse voluntariamente y, sobretudo, de tener acceso transparente a la información o, si así lo deciden, de abandonar el proyecto. Sin duda es un ejercicio que trasciende el clásico lugar que reduce a los participantes a una condición de informantes, al hacer suyo el principal desafío metodológico decolonial consistente en incluir a los sujetos participantes en la investigación desde la fase de diseño del proyecto a fin de que los análisis resultantes se realicen con base en sus consideraciones. Se propone, de este modo, lograr que los participantes se comprometan voluntariamente en el proceso, ya que si son excluidos en la fase de diseño de las reglas del juego, la propuesta de investigación seguirá siendo un ejercicio jerárquico.

Respecto al lugar de enunciación, la autora sostiene que su problematización posibilita develar las distintas dimensiones del ejercicio pedagógico del profesional ELT. Al problematizar su propio lugar de enunciación, devela fragmentos de su configuración enunciativa y afirma, posiblemente por su honestidad analítica, cualidad que escasea en el campo académico que este ejercicio le reveló lo conflictiva que es su personalidad (su *ser*). Si bien su reflexividad se quedó en un plano formal y desafectado, develar tales fragmentos le instalaron más interrogantes que respuestas por lo que es probable que en un ejercicio posterior avanzará en establecer con claridad su locus de enunciación en su proyecto investigativo. Por ahora interesa señalar algunas consideraciones del ejercicio propuesto por Julia Posada. Repensar el locus enunciatario no es acto terapéutico ni menos esporádico, más bien exige una vigilancia epistémica sobre las categorías y los supuestos que se interpelan en las miradas de los procesos sociohistóricos, políticos institucionales, culturales y subjetivos que se intervengan o analicen.

A modo de provocar mayor debate, cabría tener presente que la decolonización epistemológica conlleva un desmontaje de los supuestos y certezas que los académicos construyen en sus procesos de formación colonial (como científicos en el marco de la racionalidad occidental); cabría entonces realizar un ejercicio de reflexividad sobre aquellos supuestos epistémicos que orientan y condicionan las preguntas sobre lo real y sobre la condición de humanidad que tienen quienes habitan nuestro tiempo y espacios; también conlleva interrogarnos sobre nuestra concepción de lo no humano en términos de su condición prescindible, utilitaria o reducido a *recurso* y, por extensión, a *ser explotado*. Ello, sin duda, conlleva problematizar la producción

de conocimiento como un acto político y transformador, es decir, pensar nuestros lugares de enunciación comporta explicitar la condición del investigador/educador como un sujeto de cambio o reproductor del orden hegemónico actual. Un segundo ámbito de reflexión, una vez instalado en el ejercicio transformador, es la identificación de cuáles son los horizontes de sentidos que se interpelan para ello, especialmente en estos tiempos de globalización, consumismo individual y sumisión ideológica.

En su trabajo, la autora plantea interrogantes muy sugerentes sobre la riqueza que tiene este debate en el trabajo pedagógico. Por ejemplo, se pregunta, ¿cómo incorporar temas de la vida diaria de los estudiantes para permitirles pensar en sus respectivas situaciones de manera alternativa y explorar las posibilidades de cambio? En la línea de Pablo Freire (1969), la cotidianeidad, siempre rica en complejidad y vida, ofrece un amplio abanico de posibilidades reflexivas, tanto descriptiva como interpretativamente, que contribuyen a observar los procesos sociales de los sujetos en marcos formativos.

## Lucero Babativa: A Research Approach to Study the Relationship between Classroom Interactions and Interactional Identities in English Language Education

En este trabajo se parte de la base de que los estudiantes para ser profesores en inglés, reciben formación como investigadores asociada a sus prácticas, por lo cual se preparan para resolver problemas que experimentan en el campo ELT. En ese contexto, Edgar Lucero Babativa cuestiona el hecho de que en el programa se utilicen investigaciones de contextos diferentes al proceso formativo de los ELTPs nacionales y en las que docentes y estudiantes son considerados *receptores* de un conocimiento ajeno a su experiencia concreta. Como una manera de superar este vacío en la formación de los ELTPs, el autor plantea un modelo de Investigación Acción Participativa basada en la experiencia y biografía de los ELTPs, con la finalidad de recuperar sus propias voces y fortalecer su formación profesional. Para ello sugiere articular el registro *narrativo* (aproximación metodológica ampliamente trabajada en la investigación científica) y el *Paradigma de Investigación Indígena* (PIR), a fin de tejer una interpretación sobre la racionalidad del registro narrativo y la emocionalidad de los educandos. Con base en un esquema, explica que la Investigación Narrativa (IN) se

diferencia del PIR en tres dimensiones del proceso de producción de conocimiento: epistémico, ontológico y metodológico.

En su propuesta, el autor señala que la Investigación Narrativa ubica las historias de los sujetos en la línea temporal (la temporalidad de las experiencias relatadas), espacial (los lugares e incidencia de ellos en los relatos), y social (la emocionalidad y deseos de las interacciones contenidas en los relatos). De este modo, la IN tiene la riqueza de posibilitar la comprensión tanto del pensamiento de los hablantes en el marco de su proceso de aprendizaje, como del proceso en sí mismo. Al aplicar la Investigación Narrativa al proceso formativo, Edgar Lucero Babativa recupera la noción Pedagogía Narrativa (Goodson & Gill, 2011) porque facilita el autoaprendizaje y, a su vez, permite un aprendizaje significativo con base en intercambios y diálogos *profundos* entre el docente y los estudiantes. A partir de articular la Investigación Narrativa con la Pedagogía Narrativa, se propone realizar una Investigación Acción Participativa (PAR) a la que le atribuye la potencia de transformar la realidad. Aunque en su esquema explicativo se tiende a esbozar generalidades que no facilitan establecer claras distinciones entre estas tres aproximaciones analíticas, se desprende que lo relevante del registro narrativo (que las engloba) radica en su capacidad para recuperar la subjetividad de los sujetos en investigación, recuperación que se hace con la participación de los involucrados en la investigación. En términos ontológicos, el registro narrativo asume que el conocimiento es social y, basándose en la experiencia de los hablantes, configura la identidad de los sujetos. De ello se colige que siguiendo la tradición cartesiana el registro narrativo refuerza la noción del *ego cogito*, de un yo que sustenta su existencia en su capacidad de razonar separado de la naturaleza. Metodológicamente, esta aproximación analítica remite al llamado *giro lingüístico* (Rorty 1990) que hacia fines de la década de 1960 sostuvo que el lenguaje configura sentidos y significados contingentes, situados y sumergidos en las formas en que lo usan los hablantes y, por extensión, abandona su estatus de régimen representacional predefinido acorde a reglas fijas e inmutables, tal como se había concebido a inicios del siglo XX (Saussure, 1945). Por lo anterior, metodológicamente la narrativa enfatiza la centralidad del sujeto hablante para configurar lo real.

Por otra parte, Edgar Lucero Babativa plantea que el PIR posee una visión de la realidad que trasciende las posibilidades explicativas del registro narrativo que se inscribe en la tradición occidental de la producción del conocimiento y, por lo tanto, se agota en una versión racional-material de la vida. El PIR, distanciándose de esa tradición, según el autor, aportaría la posibilidad de

lograr una concepción holística y relacional de la realidad. Si bien se enfatiza que axiológicamente la ética del PIR se dirige a transformar la realidad y a fortalecer la relacionalidad, no se aclara ni tematiza en qué consiste la diferencia entre la ciencia occidental (racional-material) y la investigación indígena. Para aclararla se podría retomar la perspectiva decolonial en la que, entre otros señalamientos, se establece que una de las diferencias fundamentales entre ambas aproximaciones es de carácter ontológico, toda vez que para la cosmovisión indígena no existe fractura ni separación entre lo humano y lo no humano, es decir, contrario a la máxima cartesiana de un yo elevado y superior a la naturaleza; en la cosmovisión indígena, la naturaleza es una continuación de lo humano.

En virtud de lo anterior, el principal desafío del investigador consistiría en configurar una propuesta o modelo de investigación que resuelva la imposibilidad axiológica y epistémica de entretejer o articular epistemologías que no dialogan entre sí. Una posible ruta de articulación estaría en repensar la configuración de la propuesta en sus inicios y totalidad. Tal como se plantea, a pesar de buscar la participación de los estudiantes en la creación de un espacio dialógico y relacional para compartir las biografías de los participantes, las reglas del modelo están predefinidas por el autor; por lo tanto, se reproduce la relación jerárquica que la ciencia occidental ha naturalizado entre el sujeto cognoscente (docente) y su objeto de investigación (los estudiantes). El desafío consistiría en integrar a los estudiantes en el momento del diseño del proyecto de investigación para que el diálogo recupere a los sujetos (sus voces) desde la fase inicial del proyecto. A través de la incorporación temprana de los estudiantes al proyecto, la construcción del conocimiento evita anticipar escenarios desde las visiones predefinidas (acorde a los intereses y expectativas del investigador) y se abre a lo impredecible y lo incierto que, de una parte, forman parte de las relaciones humanas que trascienden las fronteras de lo normal o racional, y así desplazarse a la incertidumbre del plano afectivo y emocional del relato autobiográfico y experiencia relacional; y, de otra parte, generar la posibilidad de cursos de acción narrativos con el potencial de corroer y desestructurar lo establecido y esperado.

## Samacá Bohórquez: Towards A Decolonial Project: A Quest between ELT Colonial Ideologies in the ELTP<sup>4</sup> and the Interrelations among Its Subjects

---

4 English Language Teaching Practicum

En este artículo la autora despliega claridad conceptual y complejidad analítica en su observación sobre la configuración colonial de los educandos de enseñanza del idioma inglés. Su interés estriba en reflejar las prácticas coloniales en ELT y develar la potencialidad que tiene la perspectiva decolonial para colocar en el centro los procesos de intersubjetividad de los educandos en pos de un resquebrajamiento del carácter colonial de su formación.

Samacá Bohórquez considera a la perspectiva decolonial como un dispositivo categorial que posibilita cuestionar los procesos coloniales y sus legados de dominación, exclusión, imposición y legitimación de la producción científica del conocimiento, lo que a la vez posibilita la invisibilización o estigmatización de las formas de producir, saberes y sentidos no occidentales. En virtud de esto, la autora establece que lo central no radica en valorar la bondad o no del conocimiento occidental, sino atender a su parcialidad y poder restrictivo, que niega formas de saber y de ser que prevalecen en algunas poblaciones del Sur Global.

Plantea entonces que la subalternización de los sujetos promovida por el ELTP comporta prácticas que exacerbaban una ontología neoliberal a través de políticas lingüísticas que normalizan el estatuto legal del colonialismo. Concretamente, señala que la colonialidad de la lengua inglesa se traduce en aceptar: a) que el idioma para enseñar y aprender es el inglés; b) que lo relevante es certificar un adecuado nivel de idioma, aunque en ello se ignoren las dimensiones sociales, culturales y políticas que hacen parte del aprendizaje de un segundo idioma; c) que se requiera utilizar métodos de enseñanza y libros de texto que homogenizan las prácticas, los aprendizajes y las interacciones en el aula de los estudiantes ELTP; y, d) que la certificación de la lengua es la forma de demostrar que las personas hablan una segunda lengua.

A partir de esta colonización lingüística, la autora se interroga si ELT es un ejercicio de comercializar la enseñanza del inglés. Como respuesta, Samacá Bohórquez expone los cinco mecanismos coloniales que tendría el ELTP. Primero, destaca que la objetivización pretendida por las formas de enseñanza del ELTP produce sujetos sumisos, conformistas y pasivos debido a su carácter jerárquico, monolítico e irreflexivo. En segundo lugar, resalta la racionalidad instrumental en la acreditación de mayores niveles de inglés en términos de promover la formación de sujetos para un mundo globalizado, lo que provoca una estandarización de las tecnologías de enseñanza que tiene un objetivo implícito: controlar a los docentes, esto es, su trabajo, sus

valores y sus acciones educativas. Tercero, señala las contradicciones que manifiestan los educandos que, de una parte, poseen un discurso transformador de las prácticas coloniales y, de otra, quedan subsumidas en las técnicas del ELTP que reproducen un enfoque único en la enseñanza del idioma inglés. En cuarto lugar, el material (libros, ejercicios) utilizados en el proceso formativo del ELTP remiten a realidades y concepciones de vida del mundo anglosajón, que difieren en mucho (normativa, social y materialmente) de las realidades locales, por lo que la enseñanza simula realidades ajenas y no sentidas como propias. Y finalmente, en quinto lugar, los profesores de inglés influyen en las formas en que el ELTP ha sido concebido y desarrollado dentro del contexto escolar.

Con base en estos mecanismos, la autora sugiere que a los profesores de inglés, en tanto su profesión remite a una cosmovisión anglófona (occidental), se les exige negar su concepción latinoamericana, mestiza y transcultural. Dado que el ELTP se construye con la participación de su comunidad (profesores y estudiantes), habría posibilidades de dismantelar esta operación de negación ontológica nacional (local, o regional), ya que los miembros de la comunidad del ELTP son sujetos cargados de emocionalidad, sentimientos y procesos de subjetivación que se configuran en contextos socio-espaciales situados.

Estas ideas de cierta autonomía o, al menos, que fisuran el sometimiento que experimentan los educandos del idioma de inglés, abren esperanzas de que se rebelen contra la idea de una enseñanza del inglés que subalterniza a los estudiantes. Con todo, aunque las cosmovisiones de los estudiantes se inscriben en un espacio y tiempo específico (no universal), Samacá Bohórquez constata que no se logra observar al sistema de enseñanza como opresor. De ahí que se interroga sobre la soberanía de la enseñanza en inglés y la pertinencia de imaginar otra forma de enseñar inglés. En esa dirección propone atender la pluralidad de experiencias pedagógicas del idioma inglés, en las que los hablantes locales buscan reconocer la diversidad cultural del mundo, en particular aquellos aspectos que influyen en su propio estar en el mundo. Pese a que no señala cuáles serían esas otras formas pedagógicas asociadas a estas diferencias de pensar, sentir y actuar en la enseñanza del inglés, deja abierta algunas interrogantes para que la comunidad ELTP le atribuya un sentido diferente a su experiencia social en Bogotá.

Si bien es plausible entender que en la actualidad el idioma inglés sea catalogado como lengua colonizadora o imperial, habría que relativizar la idea (planteada por la autora) de oponer a la enseñanza del inglés, las prácticas y contextos de socialización previos, ya que en su mayoría remiten a otra lengua colonial y occidental: el español. Esta distinción tendría plena validez en aquellos contextos y prácticas sociales que remitan a lenguas de pueblos originarios o en los márgenes de la modernidad (por ejemplo, los afrodescendientes). Con todo, la autora sostiene que la resistencia allende el idioma debe apuntar también a las reglas del juego del proceso de enseñanza, en el que se transmite concepciones occidentales que la comunidad ELTP asume como necesarias.

## **Arias Cepeda: *Palabrear* the Colombian ELT Field: A Decolonial Approach for the Study of Colombian Indigenous EFL Teachers' Identities**

Este trabajo realiza una provocativa indagación sobre los tránsitos existenciales y epistemológicos de los sujetos de habla indígena que participan de los procesos de formación de enseñanza del inglés (ELT). En su apuesta analítica, Carlos Arias Cepeda se propone observar los procesos de configuración identitaria interculturalizados, como una forma de visibilizar la complejidad y pluralidad de realidades colombianas amenazadas con el monolingüismo y el bilingüismo dominante.

Como parte de su andamiaje analítico, el autor problematiza su propia experiencia de estigmatización y otredad en su infancia por sus rasgos (ojos del sudeste asiático), desasosiego que en este trabajo lo lleva a interrogarse por las condiciones coloniales que lo instalaron en un afuera, en una anormalidad. Sostiene que tales condiciones son promovidas por una epistemología blanca que ubica en la normalidad a quienes habitan en el privilegio o, en términos de Franz Fanon (2009), en la *zona del ser*. En este contexto, Arias asume el desafío de documentar las identidades lingüísticas de los hablantes nativos en el marco de un proceso que reproduce o ignora estas condiciones de blanqueamiento como ocurre en la enseñanza del idioma inglés.

Apoyado en lecturas sobre la temática, Arias Cepeda sostiene la pertinencia de su indagación para evidenciar la ignorancia del blanqueamiento



epistémico respecto de la diferencia (la otredad lingüística). Con la idea de aportar a la justicia histórica que ameritan los hablantes indígenas ELT, plantea cambiar del criterio de *aceptación* (de la diferencia lingüística) al de *respeto* que en términos epistémicos se podría traducir como un paso hacia el reconocimiento de la capacidad de pensar de los pueblos indígenas. En este acto de justicia histórica, además de los cambios en las reglas del juego (normativas, programas formativos) en el plano epistémico (atribuirles a sus formas de saber el estatus de validez que tiene el conocimiento científico), sería parte de una reparación mayor que incluya la restitución de tierras, la autodeterminación sobre sus recursos y tener el protagonismo político en el país. Inscrito en una visión humanista del proceso de expoliación y genocidio colonial, el autor considera que este acto de reparación histórica conlleva a su vez el restituirle al *ego conquiro* (y por extensión, *ego cogito*) su condición de humanidad. Este planteamiento no sólo se inscribe en una reflexión ética, también se despliega en el plano político en tanto exige establecer, en el actual contexto de globalización, ¿quién es el sujeto privilegiado y sustento del orden colonial?

En virtud del horizonte político de su análisis, el autor rechaza la emergencia del multiculturalismo y de la diversidad cultural al considerarlas narrativas de simulación que buscan ocultar el carácter racista y colonial del orden social vigente en el país y el mundo. A partir de este rechazo, Arias Cepeda reivindica pertenecer a una etnia invisibilizada por el orden colonial, el mestizaje que para él es resultado de la mezcla entre el colonizador y el colonizado, un mestizaje que habita la incertidumbre. Más allá de la intención del autor, ésta es una afirmación problemática debido a que, de una parte, referir a la configuración histórica del mestizaje como resultado de una *mezcla*, vacía el proceso de conquista de su deshumanización y expoliación que busca visibilizar, como han referido distintos autores decoloniales, que dicho proceso de conquista no sólo promovió el genocidio de las poblaciones conquistadas, sino que también naturalizó la apropiación del cuerpo femenino y la transformación de las configuraciones sexuales, amorosas y afectivas que tenían los pueblos colonizados en el que en lengua indígena es llamado *Abya Yala*.<sup>5</sup> De otra parte, al quedarse en una concepción biológica del racismo, la cosmovisión occidental cae en una mirada esencialista, no obstante que lo central del dispositivo racial en la clasificación de los grupos humanos descansa en su distinción cultural, epistémica

5 Este espacio no permite abundar en las transformaciones que provocó el conquistador y la imposición de su cosmovisión en las prácticas, cosmovisiones y regímenes sexo-amorosos de los pueblos indígenas. Aunque no existe una extensa literatura sobre ello, entre otros trabajos, se pueden consultar Lugones (2008), Segato (2016), Montecino (1991), Patiño (1993) y Lavrin (1991)

y geopolítica. En el caso colombiano, Castro Gómez (2005) muestra el pragmatismo de las élites colombianas al dar su propia aplicación al *Estatuto de Pureza de Sangre* que la Corona Española comenzó a aplicar en el siglo XV para estigmatizar a moros y judíos del territorio Al-Andalús,<sup>6</sup> De acuerdo con Castro-Gómez, en los inicios de nuestro Estado-Nación, la elite criolla modifica las normas establecidas en el *Estatuto de Pureza de Sangre* con la finalidad de impedir que nuevos grupos de mestizos (distintos a los criollos y mestizos que impulsaron las guerras de independencia) accedieran a los beneficios del sistema, de lo cual se colige que en Colombia la distinción racial no siguió un criterio biológico sino económico y cultural.

Por otro lado, Arias Cepeda sostiene que no existe apertura para el estudio del bilingüismo en el campo ELT, dada la ausencia de una rama que problematice las políticas lingüísticas, la identidad indígena y la confluencia entre el bilingüismo convencional y el bilingüismo étnico. Pese a la riqueza analítica que ofrece esta aproximación a la temática, el autor no aporta elementos para comprender la pertinencia de trabajar estos conceptos o la riqueza de estudiarlos en el campo de ELT. En la dirección a las críticas que le merece el trabajo en ELT, afirma que su incertidumbre como mestizo hispanohablante aprendiendo inglés se expresa en: a) el riesgo de mercantilización de los conocimientos indígenas, dado que éstos se expondrían a posibles procesos de regulación y expoliación occidental por medio de imponer patentes de la propiedad intelectual y, de este modo, reducirlas a ideas que pueden ser capitalizadas y tratadas como una mercancía; y, b) el riesgo de una actitud paternalista y condescendiente que promueva su integración y homogeneidad en el sistema social colombiano, esto es, la latencia de introducir a los hablantes indígenas a procesos de aculturación.

Como parte del escepticismo político que le provoca al autor la inclusión de indígenas a la enseñanza del inglés, resalta la escasa formación universitaria indígena en el contexto del Estado-Nación, la cual se traduciría en: a) una posible resistencia de los indígenas a la identidad nacional; b) que el sistema político asuma su representación; o, c) que en un horizonte utópico se produzca una redefinición de la identidad colombiana a partir de incorporar sus cosmovisiones al imaginario de lo nacional. Instalado en la primera opción, destaca las restricciones que posee la enseñanza del idioma inglés que, al trabajar desde una concepción bilingüística (inglés y español),

---

6 El Al-Andalús corresponde a la actual Península Ibérica que, salvo la franja del Mar del Norte, estuvo bajo dominio musulmán desde el siglo VIII y que gradualmente fue siendo conquistado por los Reyes Católicos, proceso que concluyó con la derrota del Sultanato de Granada el 1º de enero de 1492.

excluye el capital simbólico de las lenguas indígenas y la dimensión espiritual que comportan.

En su investigación, Carlos Arias recurre a la hermenéutica pluritópica (Mignolo, 2000) que propone realizar una hermenéutica pluriretórica como una modalidad de potenciar el horizonte de sentido *pluriverso* que pueden adquirir las lenguas indígenas en el marco del proceso de enseñanza del idioma inglés. A través de este dispositivo metodológico, el autor despliega una propuesta contrahegémica y disruptiva respecto de los enfoques imperantes en el campo del ELT con la idea de posibilitar la irrupción de múltiples lecturas posibles, visibilizar prácticas pedagógicas heterodoxas y generar las condiciones de diálogo entre cosmovisiones distintas.

## Castañeda Trujillo: Untangling Initial English Teaching Education from Pre-Service Teachers' Collaborative Autoethnographies

La brevedad del trabajo de Castañeda Trujillo no demerita su profundidad analítica cuando reflexiona sobre los procesos de colonización del ser, según lo expresan los estudiantes del idioma inglés desde la interpretación que hacen de sus prácticas formativas.

Jairo Castañeda Trujillo llega a esta observación a partir de un trabajo basado en las discursividades de su experiencia en el proceso formativo, con (o más bien sobre) sus estudiantes del idioma inglés. Desde una primera lectura sobre el énfasis técnico del programa de formación de ELTP buscó una aproximación más horizontal con sus estudiantes, encontrando un alto grado de desafectación en los relatos encontrados en su indagación, como si éstos suspendieran su emocionalidad y espiritualidad en su proceso formativo, y también como si para involucrarse en su formación debieran abandonar parte de su propia condición humana. Con esta aproximación, vía técnicas discursivas, autobiografías y debates compartidos, constató la cosificación de lo que llama *situaciones coloniales*; esto es, como reflejo de las conductas y disciplinamientos sociales que exige el sistema de educación superior de las sociedades latinoamericanas occidentalizadas, estos estudiantes de inglés denotan actitudes y visiones deontológicas y disciplinarias funcionales a las exigencias del programa. No obstante, considera que la complejidad

de todo sujeto en su inasibilidad ideológica y social alimenta la sospecha de que, bajo ese despliegue funcional y dócil existirían vestigios y brotes de un pensamiento crítico y prácticas que pudieran constituir diferentes niveles de agencia política.

Con base en sistematizar la literatura existente sobre la enseñanza del inglés, sostiene que se prioriza la investigación cualitativa, los estudios de caso y de carácter exploratorio, en los que prevalecen los enfoques narrativos, fenomenológicos y de teoría fundamentada, con base en las cuales considera no se recupera del todo la voz de los sujetos que participan en los programas de enseñanza del idioma inglés. Para Castañeda, esta falencia se explica en la fractura ontológica que prevalece entre el investigador y el sujeto en investigación. Es decir, son propuestas que no reflexionan el propio lugar que tiene el investigador en la producción de conocimiento. Con la finalidad de superar este vacío, propone subvertir la versión cartesiana en la relación sujeto-objeto a partir de la propuesta epistémica del *sujeto conocido* (Vasilachis, 2007) que cuestiona el lugar de enunciación del sujeto cognoscente para romper la jerarquía que impone el legado cartesiano en la producción del conocimiento. En el marco de esta epistemología, el autor propone trabajar la autoetnografía y la autoetnografía colaborativa.

## Referencias

---

- Castro-Gómez, S. (2005). *La Hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1730-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Chakrabarty, D. (2008). *Al margen de Europa: Pensamiento poscolonial y diferencia histórica*. España: Tusquets Editores.
- Dussel, E., Del Valle-Orellana, N. (2018). Crítica desde América Latina: filosofía, política y modernidad. *Pléyade (21)*, pp. 163-181.
- Fals-Borda, O. (2009). Una sociología sentipensante para América Latina. (comp: Victor Manuel Moncayo). Bogotá: Siglo del Hombre Editores y CLACSO.
- Fanon, F. (ed. 2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: AKAL Editores.
- Foucault, M. (2019). *Historia de la Sexualidad, Tomo IV*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1969). *Education for Critical Consciousness*. New York: Continuum.
- Goodson, I., Gill, S. (2011). *Narrative Pedagogy. Life History and Learning*. New York: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.
- Guha, R. (1983). *Elementary Aspects of Peasant Insurgency in Colonial India*. Delhi: Oxford University Press.
- Machado, M., Mina, C., Botero, P., Escobar, A. (2018). *Ubuntu: una invitación para comprender la acción política, cultural y ecológica de las resistencias afroandinas y afropacífica*. Buenos Aires: CLACSO.
- Medina, G. (2017). *Afromexicanos de la Costa Chica: colonialidad y sexualidad en la "Zona del no Ser"*. Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencia Social con especialidad en Sociología. México: El Colegio de México.

Mignolo, W. (2000). *Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Restrepo, G. (2016). Seguir los pasos de Orlando Fals Borda: religión, música, mundos de la vida y carnaval. *Investigación & Desarrollo* (24)2, pp. 199-239.

Spivak, G. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología* (39), pp. 297-363.

Vasilachis, I. (2007). El aporte de la Epistemología del Sujeto Conocido al estudio cualitativo de las situaciones de pobreza, de la identidad y de las representaciones sociales. Institut für Qualitative Forschung. *Forum Qualitative Social Research*. (8)3, pp. 1-22.

Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa* (9), pp. 131-152.